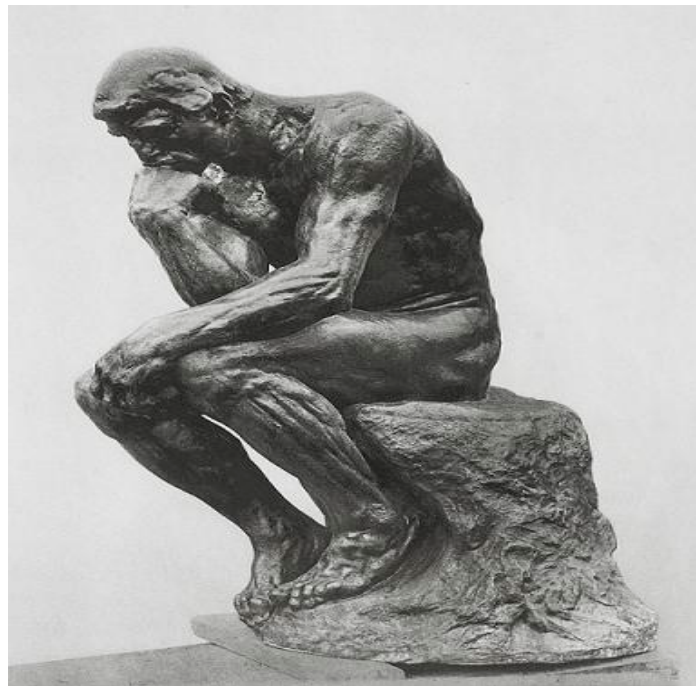


**La formation de la pensée critique
chez les élèves fréquentant
un centre de formation générale aux adultes
et les activités pédagogiques conscientisantes.**

Par; Alain Drolet Ph.D. UQAC



Préambule

Dans les centres de formation générale aux adultes de la province, nous sommes en présence d'une intégration scolaire différenciée : des adultes et des jeunes adultes qui viennent parfaire leur formation, la clientèle dite conventionnelle et majoritaire dans nos centres; puis des jeunes désireux de progresser avec des besoins identitaires spécifiques ne relevant plus seulement de l'académique. Une clientèle diversifiée tant dans les parcours de vie et les âges que dans les motifs qui les animent à revenir sur les bancs de l'école. Il y a eu au cours des dernières années, une augmentation des effectifs dans les C.F.G.A.dans l'ensemble du Québec et la catégorie des 16-24 constitue maintenant plus de 50% de la clientèle totale. Le bassin des 19 ans et moins est d'environ 32%. Toutefois, dans certaines commissions scolaires, cet effectif compte pour près de 50 % de leur clientèle (MELS, 2009;6-7.). Toutes clientèles confondues, la réinsertion dans ces écoles constitue pour un grand nombre d'élèves *« un acte de gestion de soi unique à travers lequel les élèves tentent de se réapproprier une identité personnelle et scolaire positive malgré ou en fonction des contraintes imposées par leurs cheminements et leur quotidien. »* (Ross et Gray; 2005;103). Eduard Lindeman, un fervent défenseur de l'éducation progressiste à l'éducation des adultes dans les années cinquante, soutenait la pertinence de cours adaptés à la réalité des élèves et à l'interprétation qu'ils en font, mettant au premier plan le rôle de ces institutions scolaires dans l'apprentissage de la pensée critique. *« Je conçois l'éducation des adultes en termes de nouvelle technique d'apprentissage...un processus mettant l'adulte en mesure de prendre conscience de son expérience et de l'évaluer. Pour ce faire, il ne peut commencer par l'étude des matières avec l'espoir qu'un jour, cette information lui sera utile »* (1956;160). Un discours qui est toujours de mise et fondé sur des principes éducatifs évoquant que la pensée critique dépasse cette vision utilitaire de la formation et s'ouvre à l'ensemble des rôles et des dimensions personnelles de l'élève. Somme toute, reconnaître et développer d'abord le jugement de l'élève, avant qu'il accède aux savoirs académiques.

La formation de la pensée critique, ses niveaux de maturation et des élèves distincts dans une démarche de développement.

La pensée critique est la capacité de faire appel à un processus rigoureusement logique lorsque il est question de porter un jugement ou de se prononcer sur certains faits (Daniel et autres,2004;120). Dit autrement, l'esprit critique est une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire (Ennis 1985). La formation de la pensée critique nécessite qu'on amène l'élève à pratiquer *les habiletés* (se centrer sur une question, définir, analyser, argumenter, suivre les étapes de résolution de problèmes, clarifier...) et à développer *les attitudes appropriées* (s'ouvrir aux autres, avoir l'esprit ouvert, écouter, avoir le courage de s'exprimer et de recevoir les critiques...) en vue de son développement (180-181).

Réfléchir est aussi un acte métacognitif qui a un impact sur les capacités d'apprentissage académique de l'élève. Ainsi, lorsque celui-ci s'attarde à sa démarche mentale, réfléchit sur ses processus de pensée et d'action, il devient plus conscient de sa façon d'apprendre. En se connaissant mieux, il envisage différemment les idées et réflexions des autres, peut expliquer

plus aisément les commentaires apportés et établit des liens entre les idées pour mieux les mettre en perspective. En replaçant le lieu de contrôle à l'intérieur de la tête de l'élève, l'enseignant lui redonne l'emprise sur son processus de réflexion en lui permettant de développer un langage interne pour le faire. C'est par l'exercice même de penser, d'examiner, de peser et enfin de juger, qu'il pourra s'autoguidé en situation de résolution de problèmes. De la même façon qu'il pourra agir sur les interférences à un bon esprit critique que sont les idées préconçues, les préjugés et l'insécurité (Desbiens,1999;10).

Certaines attitudes et approches d'intervention de l'enseignant sont susceptibles d'influencer la réponse des élèves en ce qui concerne l'expression des habiletés et des attitudes liées à la pensée critique, entre autres : **a-** donner soi-même l'exemple d'un penseur critique; **b-** aider les élèves à trouver les critères qui définissent les aptitudes et les attitudes liées à la pensée critique; **c-** favoriser la participation des élèves dans la classe; **d-** utiliser sa propre discipline pour enseigner la pensée critique; **e-** intégrer dans ses méthodes d'apprentissage le questionnement critique, les échanges entre pairs (débat, discussions), et le dialogue philosophique. Tout cela, dans le souci constant de vouloir développer dans l'école une culture de la pensée critique en encourageant la réflexion et en mettant en place les opportunités et le contexte pour le faire (Boisvert,1999;20).

Mais les élèves, de par leurs caractéristiques individuelles et le parcours de vie emprunté, ne sont pas tous rendus au même stade d'évolution dans le développement d'une pensée réflexive; ceci nécessitera l'utilisation d'approches et de thématiques différentes qui seront à la mesure des capacités et des motivations de ceux-ci à s'engager dans une telle démarche. Dans ce qui suit, nous dégagerons les principales caractéristiques du mode de fonctionnement de l'individu pour chacun des niveaux de maturation de la pensée critique; par la suite, nous ferons une description de ces élèves que nous côtoyons dans nos centres, ce qui les distingue et les interpelle dans une démarche de formation à la pensée critique.

Un profil des dispositions à la pensée critique et ses niveaux de maturation.

Pour comprendre et analyser le degré de maturité que font preuve les individus dans leur développement de la pensée critique, Facione et autres (1995) ont décrit un profil des dispositions et du degré de succès qu'obtiendront certains individus lorsque vient le temps d'exercer leurs habiletés de raisonnement face à un problème et sa résolution. **1-** Plusieurs abordent des situations problèmes, confiants dans leur habileté de leur trouver une solution raisonnable tandis que d'autres s'y adonnent en doutant de leur capacité comme décideur, penseur ou négociateur. **2-** Certains font preuve d'ouverture d'esprit, d'autres se montrent intolérants et peu flexibles. **3-** Certains approchent les problèmes avec diligence, de façon systématique et attentionnée; d'autres ont tendance à être désorganisés, éparpillés et facilement distraits. **4-** D'autres recherchent des points d'évidence et des raisons au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur processus décisionnel; d'autres encore évitent les données et une approche plus disciplinée en faveur d'une prise de décision dictée par l'impulsion, l'intuition, un caprice, la mode du jour ou des pressions quelconques. **5-** Certaines personnes démontrent une conscience et une intégrité élevée; d'autres semblent incapables de passer outre les biais personnels, leurs craintes, leurs intérêts particuliers ou les préjugés. **6-** D'autres constatent la complexité et la subtilité entourant des problèmes et notent plusieurs résolutions possibles,

tandis que d'autres entrevoient les choses en termes plus rigides et dichotomiques tels que bon ou méchants, vrai ou faux, noir ou blanc. 7- Certaines personnes sont curieuses du fonctionnement des choses : elles veulent en savoir davantage au sujet du problème plutôt que tout simplement le résoudre. Par contre, d'autres gens préfèrent uniquement régler la situation sans s'attarder au pourquoi ou au « *que faire si ?* ». Ce profil des dispositions peut s'avérer une base d'évaluation des éléments à travailler et du chemin à parcourir par les élèves dans le processus de formation à la pensée critique. Partant de là, nous dégageons quatre niveaux distincts de maturation de la pensée critique formant une échelle évolutive de la capacité réflexive d'un individu ainsi que ses principales inclinaisons dans sa quête d'autonomie.

Le premier niveau dit « *la pensée critique aliénée* » se caractérise par une propension chez l'individu à se soumettre à l'évaluation des autres et à faire abstraction de son propre jugement; pour un autre individu, à surestimer ses idées et positions au détriment des autres. Ce qui en fait un individu enclin à une représentation de soi plutôt faible et/ou erronée. À ce stade-ci, l'individu agit par impulsion sous l'effet de l'émotivité éprouvant de la difficulté à s'arrêter pour réfléchir et à faire appel à la logique. Il lui est difficile de s'ouvrir aux autres et à leur réalité, trop centré sur lui-même et/ou sur ce qui le préoccupe. Il adopte une pensée spontanée avec des opinions tranchées induites de jugements de valeur ou d'idées préconçues. Qui plus est, il a une vision réduite des alternatives de solutions face aux problèmes rencontrés, préférant éviter ce qui le rend inconfortable; son comportement est davantage réactif que proactif, et il est incapable de se projeter vers l'avenir, encore moins de porter un regard objectif sur lui-même et sur ce qu'il vit.

Le deuxième niveau de maturation correspond à « *une pensée critique en éveil* » : À ce stade-ci, l'individu commence à être capable de s'arrêter pour réfléchir seul ou en groupe et à être plus tolérant envers les points de vue divergents des autres; il consent à poser un regard sur soi et sur son fonctionnement comme il prend conscience de l'autre et de ses besoins. L'individu entre donc dans une phase d'exploration dite « *relativiste* » où il juxtapose davantage les points de vue qu'il ne les évalue ou les critique. (Daniel,2010;02). C'est une étape où il est enclin à nuancer ses perceptions, à visualiser d'autres points de vue que les siens et entrevoir des solutions à ses problèmes. Ses propos sont moins induits d'émotions négatives telles que la rancœur, colère ou la tristesse devenant plus « raisonnés » avec un début d'argumentation. Il est également ouvert à reconsidérer certaines expériences difficiles passées et/ou actuelles pour tenter de leur donner un sens différent et mieux disposé à se projeter vers l'avenir. Par contre, il peut paraître fragile et méfiant, voire se déstabiliser quand il s'agit de recevoir la critique, celle-ci étant perçue comme un assaut à son intégrité.

Le troisième niveau de maturation se définit par « *une pensée critique responsable* » où l'individu prend conscience des principes et des valeurs qui transcendent ses actions et sur lesquels il est capable de se positionner en vue de maintenir un équilibre de vie. La pensée critique responsable trouve son application dans le rapport entre le comportement et les règles morales ou les principes éthiques dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale (Daniel,2010;02.) En somme, l'individu est soucieux de maintenir un certain équilibre de vie dans ce rapport comportement-principes de vie et dans la pratique de vertus morales (tolérance, compassion, empathie intellectuelle, souci de l'autre...) qu'il tente d'intégrer le plus possible à son quotidien. Qui plus est, il est capable d'anticiper plus favorablement l'avenir, d'être créatif dans l'élaboration de solutions à ses problèmes, de recevoir la critique comme de

donner la réplique. De fait, la pensée responsable sous-entend un respect et une acceptation de ce que l'on est et de ce vers quoi l'on chemine.

Mais il peut lui être malaisé d'affirmer ses points de vue, préférant parfois se taire pour éviter le conflit d'opinion. Dans son désir de vouloir trouver sa zone de confort et d'acceptation sociale (faire sa marque et sa place dans la société), une certaine « *morosité intérieure* » attend cependant cet individu à risque d'être incapable de se positionner face aux idéologies et aux pressions ambiantes; celui-ci étant enclin à se soumettre aveuglement à la mentalité régnante au détriment de ce qui lui est propre (Winnicott,1972). Voici ce que disait Jacques Boisvert à ce sujet: « *la pensée critique...repose notamment sur des valeurs de vérité et de justice, ce qui inclut possiblement mais dépasse aussi largement la seule occupation professionnelle et ne vise pas à se conformer nécessairement aux valeurs dominantes du monde du travail* » (dans Guilbert et autres,1999;111). D'où l'importance pour l'élève de continuer à raffiner son esprit critique afin de maîtriser autant les aléas externes qu'internes à son développement et de rester fidèle à ses opinions et valeurs propres malgré les situations déstabilisantes.

Le dernier niveau de maturation, celui de « *la pensée critique autonomisante* », fait référence à un idéal d'autonomie de pensée et de fonctionnement personnel et social. Elle correspond à la capacité de l'individu à s'autodéterminer dans le respect de ce qu'il juge important pour lui et pour les autres, tout en possédant une bonne autocritique. Il est doté d'une pensée métacognitive épanouie qui s'est initiée dans les niveaux précédents, c'est-à-dire capable de réfléchir par lui-même et sur lui-même, d'assumer ses opinions comme ses actions et de s'autocorriger au besoin. En plus de maîtriser l'art de la réflexion et du dialogue ainsi que tributaire d'une discipline personnelle, il se distingue par son attitude morale induite de générosité, de bienveillance et de tolérance. À ce niveau-ci, celui-ci a trouvé sa voie propre et ce qui le différencie des autres. Il cherche avant tout à s'adapter à lui-même, à ses aspirations et à ses besoins, s'appuyant sur ses propres références identitaires et en parfait contrôle des moyens pour les affirmer. En somme, un individu qui mise principalement sur une adaptation à soi, à la recherche d'une certaine cohérence interne (entre ce qu'il ressent, pense et fait), que la volonté d'accéder à tout prix à une adaptation sociale (trouver un mode de fonctionnement valorisé socialement en conformité des normes et des valeurs existantes); et ce, quitte à faire et à discourir différemment de la société ambiante mais toujours dans le respect des autres et de ce qui l'interpelle.

Des élèves distincts dans une démarche de formation à la pensée critique.

Dans les centres de formation générale aux adultes, nous identifions trois grandes catégories d'élèves qui se positionnent à des niveaux distincts d'évolution dans leur développement de la pensée critique. Ainsi, à un niveau de maturation plus limité, nous retrouvons ces étudiants affichant une faible estime de soi et un niveau élevé de détresse lesquels entretiennent des croyances erronées sur eux-mêmes, les autres et la vie en général. Parmi eux, nous découvrons les « *élèves victimisés* » composés majoritairement de femmes qui ont connu des abus physiques, émotionnel et sexuel. Il y a aussi ces autres « *élèves présentant des problèmes de comportement et sociaux inadaptés* » combinés souvent à un problème de consommation de psychotropes (Marcotte,2010;19). Ceux-ci ont reçu des services scolaires et/ou de la protection de la jeunesse qui ont été tout simplement peu efficaces et positifs dans leur vie, les laissant perplexes envers toutes formes d'aide ou formation associées au développement personnel.

Depuis quelques années, les C.F.G.A. sont en présence d'une nouvelle clientèle d'élèves jeunes et indisciplinés cherchant éperdument à s'amuser et à socialiser à l'école tout en se montrant nonchalants à l'effort éducatif demandé. Certains d'entre eux sont anxieux et angoissés évoluant dans une espèce de « vide existentiel »; d'autres sont rebelles et impulsifs exploitant à leur profit les relations et les opportunités qui se présentent à eux. Dans le milieu, on fait référence à ces jeunes de 16 et 17 ans qui ne présentent pas de problème majeur et qualifiés par les intervenants scolaires, à tort ou à raison, de « *immatures et insouciantes* ou *enfants-rois* ». Ces trois types d'élèves ont en commun une difficulté de poser un regard objectif sur eux-mêmes et sur les situations de vie qui les concernent, ayant tendance à éviter les problèmes ou la réalité dont ils ont à faire face. Qui plus est, ils ont la particularité d'éprouver de la difficulté à se projeter vers l'avenir, recherchant plutôt les situations et les relations procurant du plaisir dans l'immédiat, une façon à eux d'anesthésier leurs malaises et de vivre dans la fuite en avant.

Il faudra user d'astuces pour les intéresser à une démarche de formation sur la pensée critique, car ils ont tendance à bouder ce genre d'activités et à ne pas s'y sentir à l'aise. Leur désir d'y participer sera facilité par l'émergence des conditions suivantes : **a-** choisir des thèmes ou de préoccupations reflétant leur réalité; **b-** l'opportunité de ventiler avec les pairs sur leurs expériences de vie; **c-** faire vivre et reconnaître leurs réussites immédiates dans le cours de la formation; **d-** déceler et reconnaître les savoirs informels et les habiletés individuelles de ces élèves; **e-** impliquer les élèves dans des expériences empathiques, de don de soi ou d'entraide qui, par un regard et un agir avec et sur les autres, leur permettront de faire des prises de conscience sur eux-mêmes. Piaget (1974) a lui-même insisté sur l'importance de ces rapprochements avec les autres dans la conscience de soi, pour mieux saisir ce que nous sommes et ce que nous voulons devenir; **f-** et surtout, il faudra être créatif et patient avec eux.

Il y a ces autres élèves assujettis à des traumatismes passés et/ou actuels, qu'on qualifie de « *résilients ouverts à une exploration identitaire* » (Marcotte,2010;18), lesquels prendront tous les moyens à leur disposition pour contrer les formes objectives et subjectives de leur aliénation. Ils ont la particularité de posséder certaines qualités et habiletés favorisant leur développement, de connaître ou avoir connu des personnes significatives sur leur route les ayant supportés dans leur démarche d'émancipation. Ils sont généralement enclins à l'analyse et à l'introspection, que ce soit individuellement ou en groupe, ayant déjà fait et/ou faisant déjà l'expérience gratifiante d'une démarche de croissance personnelle. Ces étudiants sont motivés à s'engager dans un processus de croissance personnelle et ont tendance à gravir plus rapidement les étapes de maturation de la pensée critique. Ils répondent bien à ce type de formation poussés par ce désir d'avancer intellectuellement et de consolider leurs acquis. Parmi ces résilients, nous retrouvons ces élèves qui présentent une déficience intellectuelle, physique ou mentale, faisant partie de nos programmes d'intégration sociale ou d'insertion socioprofessionnelle. Ils ne sont pas rares ceux et celles qui veulent améliorer leur sort et leur autonomie sociale, ouverts à la réflexion et à un esprit critique malgré leur handicap; un aspect de leur personnalité qu'on a tendance parfois à négliger souscrivant davantage à des approches comportementales et à un enseignement directif en vue d'acquisition d'habiletés sociales et/ou de compétences spécifiques.

Enfin, les centres d'éducation aux adultes comptent également sur une clientèle mieux équipée et adaptée socialement présentant « *très peu de difficultés passées et un ajustement présent*

positif malgré un parcours de vie s'inscrivant dans une non linéarité normale » (2010;18). Une clientèle majoritaire dans nos centres qui se distingue par une plus grande aisance intellectuelle, une meilleure estime de soi et arborant un projet de vie mieux défini. Un grand nombre d'entre eux dont les besoins de croissance personnelle dominent, reluquent dans ces activités pédagogiques une opportunité d'améliorer leurs habiletés de la pensée ou de s'ouvrir à de nouvelles connaissances. Les discussions de nature philosophique ou les questions d'actualité portant sur les problèmes sociaux, politiques ou économiques sont parmi les thèmes choyés par ces élèves. Ceux-ci accorderont le rôle central à l'élève dans une démarche d'apprentissage, contrairement aux précédents qui seront plus dépendants de l'animateur de l'activité (Boisvert,1996;111).

Par contre, d'autres élèves de cette catégorie sont davantage motivés par l'acquisition d'acquis académiques ou de compétences spécifiques en vue de leur réinsertion et ont tendance à bouder ce genre d'activités, n'en voyant pas l'utilité dans leur formation. Ils se démarquent par une tendance à s'isoler des autres étudiants et de toutes activités offertes dans le centre, participant uniquement aux activités pédagogiques qui leur procureront les acquis académiques nécessaires à la poursuite de leurs études ou à l'obtention d'un diplôme de formation d'appoint. Quelques-uns montreront peu d'ouverture aux autres, nourris par des préjugés ou par des idées préconçues à l'égard de ceux et celles qui n'entrent pas dans un mode de fonctionnement social qu'eux-mêmes valorisent. Nous estimons qu'il serait avantageux pour eux comme pour l'ensemble des élèves de bénéficier d'une telle formation si ce n'est que pour développer leur empathie et une compassion envers ceux et celles qui ont des parcours de vie et des opinions différentes, tout en consolidant leur esprit critique.

L'activité pédagogique conscientisante (A.P.C.), ses inspirations théoriques et la méthode.

Tout en reconnaissant qu'il n'y a pas de modèle unique pour le développement de la pensée critique, l'activité pédagogique conscientisante s'avère un outil d'intervention pédagogique à considérer dans nos pratiques éducatives. Cette activité de formation se veut indissociable du processus d'apprentissage dans son ensemble, voire un passage obligé pour certains élèves à la volonté d'apprendre et au regain de confiance en leurs capacités intellectuelles.

L'activité pédagogique conscientisante (A.P.C.) est le produit de diverses expériences de conscientisation menées sur une période de sept ans auprès d'élèves fréquentant les centres d'éducation aux adultes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Des enseignants, des éducateurs ainsi que des intervenants sociaux oeuvrant dans le milieu et regroupés sous l'appellation du G.R.A.D. (groupe de respect à la différence), s'étaient donnés comme mission de favoriser l'expression et la mobilisation des élèves dans leur vie scolaire et sociale. Elle tire ses origines principalement de la pédagogie de la conscientisation de Paulo Freire(1970) ainsi que sur les thèses socioconstructivistes de Dewey (1969;1980) et de Vygotski (1985) lesquelles considèrent les élèves comme des personnes ancrées dans leur société et faisant preuve de conscience personnelle et sociale en vue de leur émancipation sociale. S'appliquant aussi bien dans le milieu scolaire que communautaire, cette approche se démarque par une réflexion « *que l'on partage ensemble* » portant sur des thèmes liés aux préoccupations et aux défis des individus au quotidien, et vise à les mettre en action. Lafortune et Robertson ont bien résumé ces changements qui s'opèrent dans la pensée et son organisation grâce aux échanges qui s'y

prêtent dans ces activités : « *Le partage lors des expériences de verbalisations et des autoévaluations permet de se comparer aux autres et prendre conscience des différentes façons de faire...* »(2004;113) En somme, réfléchir tout haut et ensemble afin d'accéder à une réflexion solitaire et autoguidée qui pourra se transposer dans les différentes sphères de la vie de l'élève.

Une ouverture sur la pensée rationnelle passe souvent par ces séances de narration et de ventilation liées à des expériences de vie difficiles qui seront libératrices et bienveillantes pour l'élève et auront pour effet de mieux le prédisposer à raisonner de manière sensée (Damasio,1994; Audy,1993). Se raconter lui permet d'avoir accès à son expérience, la remettre en contexte et à reconstruire ce qui s'est passé.

Pour Lipman (1995), l'approche de groupe ou de « *communauté de recherche* » est la pédagogie la mieux adaptée pour renforcer le raisonnement et le jugement. Et comme l'être humain se nourrit de sens, cette activité pédagogique peut se transformer en un exercice de réflexion philosophique pour donner du sens à ce que l'on fait et à ce que l'on croit, en s'interrogeant sur le quoi et le pourquoi des choses. Par des échanges sur des thématiques générales, abstraites ou métaphysiques (le bonheur, l'amour la coopération, l'amitié, la vie...) l'élève est engagé dans un processus de recherche avec ses pairs qui dépasse la simple mémorisation et dans lequel il est amené à poser des questions, élaborer des hypothèses, à nuancer et à se prononcer. Tout cela dans le but évident de stimuler le questionnement chez les élèves, de les rendre à l'aise et conscients de leurs habiletés intellectuelles.

L'activité pédagogique conscientisante se veut également une activité d'enseignement dans ce qu'elle produit des connaissances et une organisation des connaissances et de la pensée chez l'élève. C'est ce que demandaient des élèves à leur animatrice qui participaient pour la première fois à cette activité de formation, de pouvoir s'enquérir davantage de théories explicatives et de généralisations, même de schémas synthèses sur les thèmes abordés; un besoin de structurer leurs connaissances, de pouvoir se référer à des auteurs et à une littérature documentée pour valider leurs réflexions, de normaliser et remettre en perspective leurs expériences vécues (Guénon,2012).

La méthode.

- Une méthode qui valorise le groupe et les interactions entre les participants.

Deux types de groupe sont favorisés : le premier type dit « *groupe fermé* » a l'avantage d'une plus grande homogénéité dans le choix des participants et des thèmes ciblés. Par exemple, il peut s'agir d'un groupe d'élèves de 16 et 17 ans qui nous arrivent de la polyvalente, de jeunes mères monoparentales participants au programme Place au soleil ou bien d'élèves inscrits au programme d'intégration sociale de l'établissement.

Le deuxième type dit « *groupe ouvert* » se veut hétérogène et structuré pour répondre aux exigences académiques. De fait, il peut s'agir d'un groupe- classe animé par un enseignant qui prend un temps d'arrêt dans la semaine pour échanger avec ses élèves sur des thèmes choisis par eux ou proposés par celui-ci, lesquels font partie ou non de la matière enseignée.

- Une démarche continue d'une durée suffisante pour que l'individu intègre ce qu'il a pris conscience et analysé et puisse commencer à s'approprier une démarche structurée et cette habitude à réfléchir (étapes du processus de résolution de problèmes, transfert des apprentissages dans sa vie quotidienne, etc.). Les expériences liées à la formation de la pensée critique qui sont citées dans la littérature, confèrent au minimum une rencontre par **semaine sur plusieurs semaines, de 10 à 12 semaines, maximum 75 minutes par rencontre** pour qu'on puisse observer une certaine évolution du niveau de pensée chez le participant. (Boisvert,1996;Guénon,2012; Daniel et autres,2004).

- Thèmes choisis et/ou entérinés par les participants.

Au début de la démarche, établir un consensus pour les thèmes, les règles de conduite ainsi que les procédures d'évaluation de l'activité et du cheminement des participants. Il peut s'agir de thèmes d'intérêts généraux (voir l'exemple présenté à la page 11) ou de sujets gravitant autour de la matière enseignée ou de préoccupations spécifiques touchant la vie des élèves. Par exemple, un groupe de jeunes parents dont les thèmes abordent les conditions de la vie parentale et les impacts sur eux et leurs enfants.

- Diversification des médiums d'expression.
Pour rencontrer les caractères et les particularités d'apprentissage de chacun des participants, il est suggéré d'utiliser une pédagogie différenciée; d'où l'utilisation des arts, débats, jeux de rôles, théâtre interactif, techniques d'impact, discussion avec conférencier invité, visites et rencontres d'observations dans la communauté, travail de réflexion par l'écriture sur cahier de bord, etc.
- Expression orale, libre et spontanée, sujette à aucune évaluation formative (notation) ou contrôle grammatical, mais obligation de maintenir la règle du respect dans les propos entretenus.
- Des séances de ventilation à l'égard de certaines expériences de vie ou d'un vécu difficile peuvent s'avérer libératrices et préparatoires à une réflexion sensée. Ces séances doivent être favorisées (effet de reconnaissance par les autres de ce que je vis) mais aussi contrôlées de façon à ce qu'elles ne constituent pas la raison d'être de ces rencontres et permettent le passage à la réflexion et à l'action.
- Le formateur doit emprunter « des mots » qui ont une forte charge significative dans leur vécu et à partir de leur vocabulaire (apporter une importance au langage et à leur propre façon de dire les choses sans tomber dans la vulgarité). Par ailleurs, se donner en exemple dans son animation sur la façon de s'exprimer, d'écouter, de synthétiser, de donner la réplique et d'accueillir la critique, etc., constitue une condition de réussite dans l'apprentissage de la pensée critique chez l'élève.
- Finalement, la reconnaissance des réussites individuelles et de groupe dans le cours des activités. Comme Piaget (1974;1975) l'a si souvent mentionné dans ses ouvrages, les

réussites de l'élève observées et reconnues par l'enseignant et les autres élèves sont une condition essentielle à sa compréhension et à sa mobilisation.

1- Rôles et attitudes des enseignants-animateurs :

A. Valoriser la culture d'appartenance des élèves.

S'intéresser à la culture des gens, leur langage propre, leur perception de la réalité, leur façon de vivre et avoir une connaissance de la culture du milieu. (Ampleman et autres;1994). La valorisation de leur culture peut devenir un levier de mobilisation personnel et social.

B. S'impliquer d'abord soi-même.

Mettre à jour ses propres aliénations et accepter le fait que les aliénations produites par le système sur les élèves, nous atteignent aussi. À titre d'exemple, un enseignant partage à ses élèves le fait de vivre de la discrimination professionnelle de la part de ses collègues du secteur régulier; cette révélation aura comme conséquence le partage de d'autres situations de discrimination vécues par les élèves et sur la manière d'affronter et de se positionner face à celles-ci. La pédagogie de la conscientisation reconnaît dans ce partage d'expériences mutuelles entre l'animateur et les participants, une forme inédite de la mobilisation qui s'adresse tout autant aux « conscientiseurs » qu'à la clientèle concernée. *« C'est ainsi seulement qu'ils pourront sortir du paternalisme et de la mauvaise conscience...et les atteindre émotionnellement »* (Collette Humbert, 1976 ; 37).

C. Agir avec ses contradictions.

S'il y a lieu, mettre au clair sa situation et sa différence de classe auprès des participants. Une fois que sa propre condition est identifiée, il importe d'approfondir sa connaissance des groupes avec lesquels on veut travailler (leur langage, habitudes de vie, leurs modèles culturels et l'univers symbolique, etc.)

D. Dépasser le travail au « pif ».

Adopter une approche systématique et rigoureuse qui empêche de grossières erreurs.

E. Échanger plutôt que faire des discours.

Éviter d'imposer sa vision, d'expliquer le fonctionnement d'un système ou leur présenter des analyses sans d'abord vérifier leur appétit pour entendre.

F. Agir comme modérateur.

Dans le groupe, chercher à dénouer les situations conflictuelles et favoriser le respect mutuel entre les participants. Également, prêter un support individuel et faire des retours avec le participant, avant et après les rencontres pour clarifier certains aspects pouvant le relancer dans sa participation au groupe et/ou dans sa démarche de réflexion.

G. Et finalement s'autocritiquer régulièrement.

Parce qu'il y a toujours le risque de tomber soit dans le manque d'organisation (spontanéisme), soit dans la trop grande direction (autocratie) et il est essentiel de réviser régulièrement ses attitudes et ses pratiques. À cet effet, il importe de se doter de périodes d'évaluation ainsi que de partenaires qui nous supportent.

2- Un exemple d'application de l'activité pédagogique conscientisante (A.P.C.):

Nous présentons ici un exemple d'application de ce que pourrait constituer un groupe ouvert où l'enseignant prend l'initiative d'accorder 75 minutes chaque semaine dans son cours à l'analyse de thèmes en lien à des préoccupations légitimes et choisies par ses élèves.

Semaine 1- On fait connaissance et en quoi consiste cette démarche?

L'enseignant explique aux participants les règles et procédures de l'activité, comme il peut consulter le groupe sur les règles de conduite à adopter dans le déroulement des rencontres. Il établit avec eux les thèmes qu'ils désirent aborder. Il est important de bien poser les assises de cette démarche afin que tout le monde comprenne bien à quoi réfère cette démarche, comment cela va fonctionner et ce que cela va donner.

Lors de la première rencontre, il est important d'aborder avec les élèves, leur définition et leur compréhension des *habiletés et des attitudes* de la pensée critique ainsi que du sens et des impacts sur leur vie scolaire, personnelle et sociale qu'ils accordent à cette activité de formation à la pensée critique.

Semaine 2 - La discrimination sociale.

Construction par les participants de saynètes interactives représentant les formes de discrimination sociale ainsi que les solutions à entrevoir. Également, amener les participants à s'exprimer sur ces situations vécues et/ou observées tout en s'attardant sur la mise en place de solutions concrètes dans le milieu et entérinées par le groupe.

Semaine 3 - Le marché du travail et ses contraintes ; comment y faire face?

Conférencier invité et échanges avec les participants sur les normes du travail et les conditions qui y prévalent.

Faire un inventaire et créer une liste noire et une liste blanche des meilleures et des pires entreprises de la région, selon votre point de vue et pourquoi? Suivra une discussion sur les conditions devant être mises en place pour rendre le marché du travail attrayant et accessible?

Semaine 4 - Les accommodements raisonnables; cela vous dit quoi?

Échanges avec une femme de religion musulmane sur sa culture et sa perception de notre culture; ce qui nous différencie et nous ressemble. Qu'est-ce que cela voudrait dire ces accommodements raisonnables dans notre école ou dans notre communauté?

Semaine 5 - *La gestion des comportements impulsifs, comment s'y prendre?*

En s'inspirant des étapes du processus de résolution de problèmes, préalablement expliquées par l'enseignant, le groupe délibérera sur un ensemble de solutions pour faire face à des comportements impulsifs pouvant créer de l'inconfort dans leur vie. Dans les semaines suivantes, prévoir un retour auprès des participants sur des décisions et des actions prises pour corriger ces comportements conflictuels.

Semaine 6 - *L'amour et l'entraide; cela vous dit quoi?*

Les participants sont invités à construire un casse-tête collectif sur lequel ils auront à inscrire leurs idées sur l'amour et l'entraide. Suivra un échange sur ces écrits.

Et ainsi de suite! À la dernière rencontre sur le thème « *On évalue* », les élèves évaluent leur cheminement personnel dans cette démarche à partir d'une grille présentée par l'animateur. Toujours à l'aide d'une grille, suivra une évaluation de l'activité elle-même.

Chaque semaine précédant le thème abordé, les élèves sont invités à préparer la rencontre par des lectures, auto-réflexions etc. Le défi de l'enseignant est d'amener les participants à agir sur leur quotidien à partir de thèmes discutés en groupe (transfert des apprentissages). Donc le passage de la réflexion à l'action de façon à ce que chaque rencontre se termine par des décisions prises et des actions à entreprendre, si minimes soient-elles. Un thème pourra être travaillé sur plusieurs rencontres, selon le jugement des élèves et de l'animateur responsable. Mais il faut faire attention que cela perdure au risque de perdre l'intérêt du groupe ou de certains étudiants.

Conclusion

Nous avons soutenu dans ce texte qu'il était de notre devoir pédagogique de faire progresser les élèves sur le plan de la pensée critique. Ce qui signifie de les aider à améliorer leur jugement et leur capacité de décision, quant aux idées et aux actions, les leurs et celles des autres. À cet égard, l'école a la responsabilité d'assister l'élève dans la compréhension et la construction de ses attitudes, habiletés, croyances, valeurs, actions, etc. Pour ce faire, elle doit l'encourager à adopter une distance critique face à ces éléments et à transformer les situations négatives qu'il est en son pouvoir de transformer. Réfléchir étant un outil de maîtrise sur les éléments de notre vie et un antidote pour contrer la morosité intérieure. Les activités pédagogiques conscientisantes représentent une méthode parmi tant d'autres pour intéresser l'élève à réfléchir et y trouver son compte dans la reconnaissance de son jugement. Mais l'école doit assurer ces manières d'agir cohérentes avec la pensée critique en développant en son sein une culture de la pensée critique, encourageant les débats et les discussions entre élèves et élèves-enseignants sur des questions touchant autant l'école que la vie en société. Ce qui se déroule dans la classe même est influencé par ce qui se passe dans le milieu immédiat;

une école qui devient un lieu d'expression et d'analyse et pas seulement sous l'angle de l'utilité qu'elle représente pour accéder à une vie aisée et professionnellement satisfaisante.

Nous estimons que pour amener l'étudiant à devenir un meilleur penseur critique, la route est longue et pleine d'embûches. Le secret de sa réussite réside, certes, dans les efforts qu'il y met mais également dans notre volonté en tant qu'intervenants scolaires de donner à l'élève cette liberté de douter, d'interroger et de s'exprimer. Et pour que le climat s'y prête, cela exige un type d'enseignant qui favorisera un tel environnement, soit celui qui autorise l'élève à parler et à penser par lui-même, au risque de se faire critiquer. À ce titre, une réflexion s'impose sur l'impact d'une telle formation sur les étudiants et de son intégration dans nos pratiques et programmes éducatifs. Il nous faut en débattre et statuer, entre autres, sur deux questions fondamentales : sommes-nous suffisamment convaincus de la pertinence d'une telle formation dans le développement personnel et social de nos élèves? Si oui, est-ce que les conditions professionnelles actuelles (charge de travail, perfectionnement disciplinaire, objectifs pédagogiques,...) se prêtent à une telle formation? Prendre conscience du problème et en dégager les principales composantes représentent les premiers pas vers le changement. En agissant ainsi, nous ferons en sorte *qu'apprendre à penser* n'est pas un nouveau slogan pédagogique, mais un apprentissage réel.

Principales références bibliographiques.

- Ampelman,G. Doré,G.,Gaudreau,C. Larose,l. Leboeuf,l. et Ventelou,D. (1994) *La conscientisation; définitions et principes d'action*. Collection Cahiers de la conscientisation, numéro 1 Québec.
- Audy,P. (1993) A.P.I.; *une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, Québec.
- Baby,A.)2005) *La pédagogie des poqués*, Presse de l'université du Québec, Sainte-Foy.
- Boisvert, J.(1996) *Formation de la pensée critique au collégial*, Collège Saint-Jean sur Richelieu, Québec.
- Boudon, R.(1994) *L'université et les professions*, Préface dans Boudoncle, R. éditions L'harmatan et institut national de recherche, Paris.
- Brookfield,-S. D.(1987) *Developing Critical Thinking; Challenging Adult to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, San Francisco, Jossey-Blass Publishers.
- Daniel, M.F., Pallascio ,R., Lafortune,L. (2004) *Pensée et réflexivité; théories et pratiques*, Presses de l'université du Québec, Sainte-Foy.
- Dewey, J. (1969) *Moral Principles in Education*, Grennwood Press, New-York.
- Drolet, A. (2010) *Le centre de formation général aux adultes; une école inclusive et les pièges de la marginalisation*, UQAC., Chicoutimi..
- Drolet, A. et Richard, J.(2006) *Les jeunes dits « en difficultés » fréquentant l'éducation des adultes; l'état de la situation et une démarche pédagogique conscientisante.*, Groupe de respect à la différence, UQAC.
- Ennis, R.H. (1993) *Critical Thinking Assesman ; Theory Into Practice*, vol.32, no3 p.179-186
- Freire, P.(1970) *Pédagogie des opprimés*. Petite collection Maspero, Paris.
- Guéron, M. (2012) *Expérience d'une activité pédagogique conscientisante avec des élèves-parents fréquentant l'éducation des adultes..* Essai en vue de l'obtention de la maîtrise en travail social, module travail social, UQAC, Chicoutimi.
- Lafortune,L. et Robertson,A.(2004) *Métacognition et pensée critique; une démarche de mise en relation pour l'intervention*, dans pensée et réflexivité; théories et pratiques de Daniel et autres. Presses de l'université du Québec, Sainte-Foy. p.113
- Lindeman,E.C.(1956) *The Democratic Man; Selected Writing of Eduard Lindeman*, ed. Robert Glessner, Beacon ,Boston.
- Lipman, M.(1995) *À l'école de la pensée*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Marcotte,J.(2010) *Portrait personnel, familial, et scolaire des jeunes adultes émergents) 16-24 ans) accédant aux secteur adulte du secondaire; identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires; rapport de recherche intégré*, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Piaget, J.(1974) *La prise de conscience*, Presses universitaires de France, Paris.
- Piaget, J.(1974) *Réussir et comprendre*, Presses universitaires de France, Paris.
- Ross,S. et Gray,J. (2005) *Transitions and Re-engagement Through Second Chance Education*, Australian Educational Researcher, 32,(3)
- Vygotski, L. (1985) *Pensée et langage*, Éditions sociales, Paris.

Questions à partager entre vous!

- 1- Comment définissez-vous la pensée critique?
- 2- Pourquoi est-ce si important de développer la pensée critique chez vos élèves?
- 3- Quelles sont les conditions favorables et les principaux obstacles dans votre école à une telle formation?
- 4- Y-a-t-il des élèves qui pourraient en bénéficier plus que d'autres?
Qui sont-ils et pourquoi?
- 5- Comment stimuler les élèves ayant un faible esprit critique à s'engager dans un tel processus de formation?
- 6- Quelles sont les activités pédagogiques ou méthodes qui vous apparaissent le plus appropriées pour l'apprentissage de la pensée critique chez vos élèves?
- 7- Vivez-vous dans votre pratique des expériences portant sur la formation de la pensée critique et que vous aimeriez partager?
- 8- Quelles sont les qualités et habiletés d'un bon enseignant de la pensée critique?
« Il y a trois sortes de maîtres : 1- celui qui exige le silence de ses élèves; 2- celui qui autorise les élèves à parler, mais dans la mesure où ils confirment l'opinion du maître; 3- Celui qui autorise les élèves à parler et à penser par eux-mêmes, au risque de se faire critiquer » (Olivier Reboul,1981)
- 9- Comment évaluer l'évolution de la capacité réflexive de nos élèves?
- 10- Autres questionnements, commentaires et observations.

P.S.. Vos commentaires, réflexions, observations et expériences seront appréciés par l'auteur de ce texte. Pour me les partager ou m'inviter à réfléchir avec vous sur le sujet, me rejoindre à :

alaindrolet@hotmail.com ou alain_drolet@uqac.ca